

Katona Gábor

Vallási, politikai, etikai és irodalmi problémák összefonódása a reneszánsz kori Angliában

Korunk embere és a reneszánsz embere között talán épp a vallás területén találjuk a legnagyobb különbségeket. A 16. századból fennmaradt írások arról tanúskodnak, hogy a kor vallási vitái hevesek és nagyon őszinték voltak. Az embereknek megingathatatlanul hinniük kellett valamiben, de hogy miben, az már az egyéni véleményüktől függött. Ezek a vélemények szélsőségesen különböztek egymástól. A kor híres személyiségei közül azok, akik a katolikus vallást hirdették, nem angol fennhatóság alatt éltek. Loyola Ignác, Xavéri Szent Ferenc, Borromeo és Aloysius Gonzaga spanyolok és olaszok voltak. Az angol egyetemen a 16. század második felében Kálvin tanításait helyezték előtérbe, de itt sem voltak ritkák a hitviták. Cartright és Whitgift például az invesztitúra kérdésén vitáztak. A misztikusok azt a platonizmushoz közel álló eszmét vallották, amely szerint a lelket Isten magába fogadja. Ellenfeleik az egyéni üdvözülésre helyezték a hangsúlyt. Roger Williams és John Cotton nem a vallási tolerancia mellett vagy ellen érveltek, hanem, elődeikhez hasonlóan, a búza közé került konkoly szerepének helyes magyarázatáról vitáztak. A küzdelem mindig valamilyen kérdésnek a határmezsgyéjén folyt, de sohasem maradt abba. Semmi sem volt fontosabb a vallási kérdéseknél. A határok menti vita valójában nem a dolgok kivizsgálására törekedett, a küzdelmet nem az ész, hanem a logika vívta.

A 16. század irodalma természetesen vallási kérdésekkel is foglalkozott, nem zárkozható el ezektől. Shakespeare *Romeo és Júliájában* a Montague ház neve annak a párizsi kollégiumnak a nevét idézi, amelyben Kálvin tanult, s ahol a diákok „capuletet”, egyfajta csuklyát viseltek. Shakespeare-t mindig is foglalkoztatta korának vallási megosztottsága, hiszen ő maga is katolikus apa fia volt. A *Hamletben* az öreg Hamlet „tisztító lángok” közül, vagyis a Purgatóriumból beszél fiához, aki a protestáns Wittenbergben végezte iskoláit. Az ifjú Hamletnek tehát nem lenne szabad hinnie apjának, mivel Luther az *Asztali beszélgetésekben* azt írja, hogy az éjszakai szellem, akárki legyen is, csak a Pokol küldötte lehet. A *Szeget szeggelben* Vincentio barátnak öltözve vigasztalja Claudiót Montaigne

szavaival, miközben az igazságtevő Jézus tetteit imitálja, majd Angelo Marianához való visszatérítésével a nagy Leviathánt akarja horogra akasztani.

A politika is fontos szerepet játszott az irodalomban, Philip Sidney, Edmund Spenser műveiben és Shakespeare királydrámáiban. Francis Bacon és Richard Hooker életművében is épp elég példát találunk erre. Ezek a szerzők mind jól ismerték a korabeli államelméleteket. Shakespeare a *Viharban* több lehetséges államelméletet szembesít egymással. Antonio, Prospero öccse, a machiavellizmust képviseli, Prospero a demokráciát, Alonso a monarchiát, Caliban Trinculóval és Stephánóval együtt az anarchiát, végül Gonzalo, a hű, öreg tanácsos a morusi utópiát.

Jó tudni, hogy az Erzsébet kor Angliájában a társadalom mely osztályait tartották vezetésre hivatottnak Isten jóváhagyásával. Beza, Hotman, Mornay és Buchanan a demokrácia mellett érveltek. Még Sidney fiatalkorában is sokan képviselték a demokráciát, de a 16. század végén egyre kevesebben. A legtöbb államférfi a reformokban hitt, mert úgy gondolták, hogy az intézmények az emberi hibák és bűnök révén tönkremehetnek, ezért helyre kell állítani azok eredeti, isteni tökéletességét. Nem gondoltak még forradalomra vagy az intézmények újjáteremtésére. Még nem terjedt el a politikai haladás gondolata sem. A politikai programok, még Baconé is, inkább a múlt visszaállítására, mint a jövő újjáteremtésére szorítkoztak. Bacon ugyanakkor jól látta, hogy szükség van a változásra. Jól ismerte a történelmet és a politikát, a rossz megmaradásáról és a jó elenyészéséről írt. Korabeli szemmel nézve ez már reformpolitika volt. Jól látta, hogy aki nem használja az új orvosságokat, az új betegségekre számíthat. Úgy gondolta, hogy akik túlságosan tisztelik a múltat, azokat a jelen kikacagja. A törvény elleni lázadás okait Bacon a vallási életben bekövetkezett változásokban kereste, a szokások változásában, az érdemtelen személyek kinevezésében, a politikai frakciók elkeseredésében, a nyomorban, a katonák szélnek eresztésében és az általános elnyomásban. Végül a Szentírásra hivatkozott, amely azt tanítja, hogy álljunk meg a régi úton, és jól nézzünk körül, hogy lássuk, hova vezet az új út.

Az abszolutizmus és a kapitalizmus a középkor végén jelent meg, mindkettő dogmatikusan védelmezte magát az ókori szerzőkre való hivatkozásokkal, a gyakorlatban pedig igazságtalansággal és erőszakkal. A szentek uralkodásáról szóló puritán teokrácia előrevetítette ugyan a demokráciát, de szellemében még igen távol állt tőle. Tovább élt a feudalizmus és a lovagság tradíciója, mindkettő az uralkodó osztály érdekeit szolgálta. A politikai stabilitást a társadalmi osztályok fenntartása biztosította. Shakespeare *Vízkeresztjének* Malvoliója arra példa, milyen gúny övezte azokat, akik feljebb akartak lépni a ranglétrán. Az Erzsébet kor irodalma gyakran alulértékelt az egyszerű embereket, de nem mindig. Shakespeare *Két veronai nemesében* a szolgák okosabbak, mint uraik, ironiával és kellő kritikával illetik gazdáik tetteit. Ugyanakkor az egyszerű emberek feladata elsősorban a társadalom anyagi szükségleteinek előteremtése volt. Meg kellett elégedniük azzal a sorssal, amit a gondviselés kirótt rájuk. Szorgalmasnak, szerénynek és engedelmesnek kellett lenniük. Nem volt szabad helyzetük-

nél többre vágyaniuk, a társadalmi emelkedés, mint láttuk, még bűnnek számított. A felsőbb osztályok félték az egyszerű emberektől, hiszen az öntudat azokban is egyre erősebbé vált. Ehhez a puritanizmus világképe is hozzájárult. Valamennyire az életkörülmények is megjavultak vagy megváltoztak. Elméletben nem tettek különbséget gazdag és szegény polgár között, de a gyakorlatban igen. A gazdagok kapták a privilégiumokat, ezzel léphettek a felsőbb osztályok körébe.

A 16. században az Amerikából befolyó arany és ezüst prosperitást eredményezett, felélénkítette a kereskedelmet és javított az életkörülményeken. Anglia Spanyolországgal, Portugáliával, Franciaországgal és Németalfölddel kereskedett, ezekből az országokból is sok áru és arany áramlott Angliába. Látszólag senki sem tudta, hogy mi és miért történik, ezért a kor hallgat arról, ami nagyságának legfőbb forrása volt. Ha az irodalmat tanulmányozzuk, csak azt látjuk, hogy valami nagy erő aktivizálta az embereket, megemelte az életszínvonalat, és forradalmasította az intézményeket. Persze, az eszméknek is megvolt a maguk szerepe, ez utóbbiak adták az irodalmi kifejezés formáját. Ha azt feltételezzük, hogy az olyan uralkodók, mint IV. Henrik vagy Erzsébet királynő a nemesi élet új eszményeit akarták megtestesíteni, mennyiben mondhatjuk azt, hogy ez irányú erőfeszítéseik csupán álcázták a kor problémáit, vagy egyszerűen megbuktak? Az udvari élet önző és nyers volt, ezért tűnnek ma ezek az erőfeszítések hiábavalónak. Az udvarban káromkodtak, házárdjátékot játszottak, veszekedtek, párbajoztak, féltékenykedtek és kicsapongó életet éltek. Legalább is az Erzsébet kori drámák erről tanúskodnak. A legmagasabb körökben az arisztokraták hangozatosan adták tudtul a bánatukat, és a kellemetlenségek rítussá tételében találtak vigaszt. Könnyebben vágták el a komplexusaik fölött feszülő gordiuszi csomót, mint mi, s ezt részben azért teheték meg, mert privilégiumaik voltak. Olyan ruhát viselhettek, amelyet mások nem, olyan címekhez juthattak hozzá, amelyekről mások csak álmodhattak, és olyan lehetőségeik voltak a pénzszerzésre, mint másoknak nem. Az általános szükséglet olyan ragyogó fényűzésben oldották föl, hogy ettől az élet elviselhető, sőt érdekes lett. A királyi felvonulások célja részben az volt, hogy az uralkodó elnyerje a nép bizalmát. Volt ebben némi machiavellizmus is, hiszen a királyok és királynők a politikai ügyeket meglehetősen hidedgévrrel intézték. Galsworthy többet siránkozik a szegények helyzetén, mint Shakespeare. Az avoni hatyú idejében még nem beszéltek emberi jogokról. Morus *Utópiája* óta a közember kevesebbet számított, mint valaha. Utópiában szabad vallásgyakorlat van, de Morus a valóságban ezt lehetetlennek tartotta. Az *Utópiában* az áll, hogy a gazdagok vagyonából ezeket el lehetne tartani, ennek ellenére a korabeli társadalom nem mozdult ebbe az irányba. Az Itáliából származó könyvek mind azt állították, hogy a nemesség egyetlen alapja az erény, de John Ball parasztlázadását mégsem ismerte el az alkotmány. Pedig a társadalmi egyenlőség kérdését már olyan ókori szerzők is fölvetették, mint Cicero és Seneca. Shakespeare korában a patríciusok és a plebejusok közötti vitában az utóbbiak maradtak alul.

A politikában és a vallás terén a dogmáké volt a főszerep. Az ókori eszmék lassan hatottak, hiszen a reneszánsz szelektíven nyúlt az ókor hagyományához, csak a saját vágyainak és társadalmi folyamatainak megfelelően átvett dolgokat tette közzé. Bizonyára azért is tisztelték annyira a platóni akadémiát, mert a kor maga is tele volt céhekkel, szektákkal, politikai testületekkel, és kereste az alkalmat a filozófiai és művészeti beszélgetésekre. Ezekben helyet kaptak az antik eszmények is, némi itáliai beütéssel. Minden testületnek megvoltak a maga tanai, amelyeket megfelelő filozófiába ágyaztak. A hagyomány így vált értékke. A lovagság máshol idejét múlt intézményét Angliában nagyon sokra tartották. A barátság kultusza tartotta ébren a testvéri és hősi szellemet. Az eskü és az átok éppoly erős volt, mint korábban, s ezt a vallásos szemlélet csak tovább táplálta. Hittek a mágiában is. Az etikai kódokat a régi tanítások tartották életben, amelyeket az újak csak megerősítettek. Nagyon sok középkori viselkedésminta életben maradt. Ilyen volt például a bosszú kötelessége. A keresztény szemlélet ugyan támadta ezt, de a senecai hagyomány életben tartotta. A legszigorúbb egyházi tiltás ellenére nemzedékeken át életben maradt.

Továbbra is hittek a Szent Sír felszabadításának eszméjében. Hittek a királyok testvériességében, a királyi érintés hatékonyságában és a perek igazságosságában. Sokan hittek a boszorkányokban, a démonoktól és gonosz szellemektől való megszállottságban és a halottak visszajáró lelkében. Az egyház tagadta és tiltotta ezeket a hiteket, néha hatékonyan, néha nem. Nem minden hagyomány származott a középkorból. Egyes elképzeléseket az ókorból vettek át, másokat egyenesen a Bibliából. Ezek közül sokat említ az irodalom.

Érdekes elképzeléseik voltak a halálról. A haláltánc motívumát a kései középkor találta fel. Ennek célja a félelem és büntudat felkeltése volt. A lelkeknek morálisan is fel kellett készülniük a halálra. A középkori szerzők csontvázakat, koponyákat, holttesteket és hullaházakat állítottak közönségük elé akkor, amikor a halálról értekeztek. A szépség elmúlása és a halál biztos volta foglalkoztatta őket. Azt hihetnénk, hogy a protestantizmus személyessé tette a keresztény lemondás élményét, és többet örvendezett a személyes üdvözülésen, de ennek alig van nyoma. A tiszta megbocsátás elégikus eszméjét sem találjuk szinte sehol, csak olyan művekben, mint például Shakespeare *Viharja*.

A középkor tökéletes rendszert alkotott az érzékelhető és a nem érzékelhető világról, a deduktív logika volt e bizonyosság kulcsa. A szimbolizmus több volt, mint szimbolizmus, általános megfeleléseket jelentett. A skolasztikusok realizmusa emberközpontú volt. Az embert és a természetet az univerzum részének tekintették, az emberi test és szellem minden alkotóeleme a kozmikus természetnek felelt meg. A szimbolizmus és a megszemélyesítés révén a realizmus kidolgozta az analógiák tanát, s ezzel rövidre zárta az elmélkedést. Együttműködésben, alá- és fölérendeltségben gondolkodott, és fontosnak tartotta a tekintélynek való engedelmisséget. A reneszánsz gondolkodás is nagy részben ilyen volt. A legfőbb útmutatónak tekintett Szentírás tekintélye meggátolta az embereket ab-

ban, hogy okszerűen vagy genetikusan gondolkodjanak, hiszen kérdések feltétele helyett csak válaszokat adott. A Szentírás bizonyos értelemben gátolta a szabad tudományos gondolkodást, mert azt tanították, hogy a Bibliában vannak a végső igazságok. A Biblia tekintélyének megkérdőjelezése egy volt Isten létének megkérdőjelezésével. A reneszánsz örökölte az általánosított egyszerűsítéseket és formulákat, erről tanúskodik a 16. század etikája, vallása és tudománya. Kevesen voltak az írók között, akik úgy a jövőbe tudtak látni, mint Shakespeare *A velencei kalmárban*, a *Vízkeresztben*, a *Hamletben* vagy a *Viharban*.

A reneszánszban a tanult emberek bizonyos értelemben többet tudtak az etikáról, mint a maiak, de más értelemben nem. Ott volt számukra Arisztotelész kidolgozott etikai rendszere, amelyen változtattak egy keveset. Valójában Arisztotelész mellett olyan nagy formátumú gondolkodók is hozzájárultak az etikáról kialakított összképhez, mint Szókratész, Epikürosz, a sztoikusok és a keresztény moralisták. A reneszánsz úgy fogadta be etikájukat, mint tanítvány a mester tanítását. A morális gondolkodás racionális elemein túlnőttek a fogalmi elemek, ezek meggátolták az ítélkezést és a választást. A reneszánsz elfogadta az ókori etika elveit, de mellőzte annak módszerét. Az instrukció alapja az előírás volt, a múltbeli morálfilozófia pedig a tízparancsolat területére csúszott át. A tekintélyt nem lehetett megkérdőjelezni, ezért Arisztotelészből a reneszánsz számára törvénykönyvíró lett. Etikai elvei, amelyek valamikor racionálisan kialakított eszmék voltak, előírásokká lettek. A gondolkodás számára tehát itt sem maradt tér. Arisztotelésznél az egyes erények annyira összefolynak, hogy szinte meg sem lehet különböztetni őket egymástól. Edmund Spenser *A tündérkirálynő* című eposzában különválasztja őket, tizenkét személyes erényt (*twelve private virtues*) különböztet meg. Spenser kezében az erények viselkedési mintákká alakulnak át. Az efféle gondolkodás a korra jellemző. A mitológiának is megvolt a maga szimbólumkészlete. Sok költemény és dráma utal a mitológiára azért, hogy eszméket fejezzon ki, és kritizálja a viselkedést.

A reneszánsz keresi a dolgok közötti hasonlóságot, mert megingathatatlanul hisz az analógiákban. A kor írói rendszeresen idézik a Bibliát. Ha valamire példát akarnak találni, vagy a Bibliából vagy a történelemből veszik anyagukat. Minden démonnak nevet kellett adni, ha az angyaloknak már volt nevük. Cardano empirikus rendszerének jellegzetessége, hogy nem elégszik meg egyetlen jellel. Cardano óvatos gondolkodó volt, ez a körülmény mégsem gátolta meg abban, hogy az analógia csapdájába essen. Shakespeare Shylockja Jákob és Lábán juhairól analogikusan beszél. Laertes pedig előírásokat keres, amelyek segítségével eldöntheti, végrehajtja-e bosszúját. A reneszánsz gondolkodás mechanikus nyersesége árulkodik annak hamisságáról, a kor gondolkodói ezért hasonlították össze a különböző eseteket egy szólással, ezért általánosítottak túl hamar, vagy ezért hivatkoztak végső okokra ott, ahol maguk mögött tudhatták a tekintély erejét. Például azt állították, hogy mindennek haszna van, minden méregnek ellenszere van, és minden betegségre van gyógyszer. A 16. századi protestánsok teo-

lógija nem volt kevésbé dogmatikus, mint a katolikusoké, hiszen ugyanolyan tekintélyelvű volt. Kétségtelen, hogy a protestantizmus lassan elvetette a múlt vallásos gépezetét, de ugyanúgy egy formális bibliai rendszerhez ragaszkodott, s ez nem nagyon változtatott a gondolkodás módszerén.

A kor komoly gondolkodói valamely absztrakt gondolatot próbáltak meg a gondolkodás végső céljává tenni. Az egyedi gondolatot előre elrendezett sémába kívánták önteni. Ebben a rendszerben minden osztálynak, foglalkozásnak és fajtának megvolt a saját helye: az örült, a költő s az ember a maga hét életkorával ebben helyezkedett el. A tudomány csak számolást és feljegyzést jelentett, de a tudós józan esze segítségével helyesbíthetett a dolgokon. E szerint a platóni séma szerint, akinek gyönyörű a teste, annak a lelke is gyönyörű. A *Viharban* Miranda is ezt mondja Ferdinándról. A bűnt az okozta, hogy a vér beszenyeződött, ezért minden fattyút morálisan elítélendőnek tartottak, a törvénytelenül született gyereket a társadalom természetes ellenségének tekintették. Ezek az elképzelések nem a racionális gondolkodás termékei voltak. Az ilyesfajta formalizmus általános volt, de a legnagyobb írók a dolgok mélyére hatoltak. Shakespeare például Shylockot és Lancelot Gobbót is olyan embernek tekintette, mint bárki más. Ennek ellenére a kor tele volt babonákkal. Voltak szerencsés és szerencsétlen napok, szerencsés és szerencsétlen évszakok, évfordulók, fesztiválok és névnapok. A protestáns teológia is formalista volt. A puritánok például úgy gondolták, hogy a világi elfoglaltságok és szórakozások a bűn forrásai.

A kor gondolkodása inkább fogalmi, mint racionális gondolkodás volt. Átvette és alkalmazta mások általánosításait. Bacon nem bízott saját általánosításában, ha azokat nem támasztotta alá a tapasztalat. Indukciós gondolkodásával nagyon egyedül volt, mert kora nem vett tudomást a lényeges különbségekről, s ezért, mint mondtuk, nem tudta elkerülni az elhamarkodott általánosításokat. Bacon azt is észrevette, hogy a kor jobban vonzódik a hasonlóságokhoz, mint a különbségekhez. Az egyik kíváncsi egy olyan új etika létrehozása volt, amely a korabeli élet megfigyelésén alapult. Bacon szerint ugyanolyan fontos a gonoszságok ismerete, mint a kötelességeké. Szerinte jól körbe kell járni egy dolgot ahhoz, hogy eldönthessük, mit kezdünk vele. Machiavelli is azzal keltett botrányt, hogy azt írta le, amit az emberek tesznek, nem pedig azt, amit tenniük kellene. Bacon is ezen a véleményen volt. Szerinte a becsületes ember sem tudhatja, mit kell tennie, ha nem ismeri jól a gonoszt. Ezért bukott meg Brutus, bár Shakespeare-nél Brutus jelleme nem ilyen egyszerű képlet. Bacon felettébb furcsának találja, hogy az erkölcsfilozófia nem írásos kérdezősködés, ezért azt ajánlja, hogy jól vizsgáljuk meg az ember természetét. Az egyik legfőbb hiba az, hogy miközben felmutatjuk a jó példákat, nem mondjuk meg, hogyan lehetünk jók.

A reneszánsz a középkorhoz hasonlóan vad volt, amennyiben sok gondolkodót és boszorkányt égetett meg, vagy végzett ki más módon. Ez a vadság a fanatizmus és a dogmatizmus következménye volt. A bírák kegyetlenek voltak, a büntetések pedig szigorúak. Morus Tamás *Utópiájának* első könyvében együtt-

érzést kér azok számára, akik a bekerítések miatt veszítették el megélhetésüket, s ezért kényszerültek lopni a városokban. Morus meglehetősen egyedül áll ezzel az elképzelésével. Azt is érdemes lenne tudni, hogy a vallási üldöztetések mennyiben voltak politikai színezetűek, személyesek vagy gazdasági indokúak, mert ezek a körülmények csak fokozhatták annak kegyetlenségét. A kor tehát sok dologról fanatikusán és általánosítva gondolkodott. Ez a fajta gondolkodás okozta Othello tragédiáját. A túlzás is fontos szerepet játszott. A kor drámaiban a tragikus szereplők általában túlzásaik miatt buknak el. A reneszánsz *par excellence* a tragédia kora volt.

A krízis kora is volt, az akkori élet élesebb körvonalakkal rajzolódott ki, mint a mai. Kíváncsiabbak voltak a magánéletre, mint mi vagyunk, a személyes szerencsétlenség és a groteszkség nagyobb közönséget vonzott, de az örütség és a fizikai deformitás is. A körvonalak éles kijelölését a beazonosítás követelte meg. Minden társadalmi osztálynak és rétegnek megvolt a maga külön ruhatára. Lényeges volt a ruhák színe és díszítése. Gazda és szolga közelebbi viszonyban álltak egymással, mint ma. Az emberek koldusokkal teli, hangos utcákban élték le az életüket. A hangok, a közösség hangja, ott van a korabeli drámákban is. A világ tele volt jelekkel, amelyek a katonai vezényszavakhoz hasonlóan, azonnali és a parancsnak megfelelő tettekre hívták fel az embereket.

Az eszmények nem voltak tiszták, a gondolkodás zavaros volt, de mindenki tudta, hogy mi a kötelessége és a feladata, ezért nem féltek a tettektől. Általában aktivitás jellemezte az embereket. A tetteket sokszor egyéni impulzusok váltották ki, még a tömeges erőszakot vagy a keserű pártoskodást is. A kor szellemiségét egy töltött ágyúhoz hasonlíthatnánk legjobban, bár olyan erők is működésben voltak, amelyek fékeztek az indulatokat. Katasztrófák sorozatát élték át, s ez Isten mindenható hatalmára figyelmeztette őket. Az öröm és a bánat hirtelen jöttek, a reményt a kétségbeesés váltotta fel, a barátságot a gyűlölet, a békét a háború, az egyetértést a párbaj. Azokat, akiket bűnösnek találtak, kínzásoknak vetették alá, ez teljesen elfogadott módja volt a gonosztevők számonkérésének. A kimondott szó erejébe vetett hit tüzes szónoklatokat szült, a könnyek hamar felváltották a hangos kacagást. Az életben sokkal fontosabb szerepet játszott a válás, a politika, a család, a szerelem és a barátság. Talán az emberek is sokkal vadabbak voltak. A bosszú és a személyes gyűlölködés is fontos szerepet játszott. A politikai mozgatórugók közül ezek voltak azok, amelyeket a legjobban megértettek. Kitől és mitől féltek a legjobban? A töröktől, a spanyoloktól, a pápistáktól vagy a népfelkeléstől? A magánéletben félhettek a Pokol tüzétől, a pestistől, a rablástól és a gyilkolástól is. Félték a bizonytalanságtól, erről tanúskodik a *Romeo és Júlia* valamint *A bosszúálló tragédiája*.

Az ókori kultúra reneszánsza, a keresztény reménység és szeretet felébresztése nyújthatott csak némi vigaszt. Az ókor kultúrája szellemi biztonságot adott, az iskolák a világi hatalom kíváncsiságát hangsúlyozták, az udvarban és a városban a helyesen vezetett élet örömét, a katonaságnál a dicsőséget, a hűséget, az

önmegvalósítást, általában az udvariasság fontosságát, a szerelem és a barátság felvilágosult kultuszát. Bacon, Shakespeare és Hooker másról beszéltek. Számukra az érvelés volt a legfontosabb, mert nem csupán ütköztették a különböző véleményeket, hanem kutatták és ki is aknázták azokat. A fogalmi gondolkodás és az elhamarkodott cselekvés csak az átlagos gondolkodókra volt jellemző, ezt támasztotta alá a tekintélynek való engedelmesség elve és az a hit, hogy a tudás inkább volt a múlt jellemzője, mint a jövőé. A komplexusaiktól úgy igyekeztek megszabadulni, hogy a tradicionális és revelált igazság előírásaihoz tartották magukat.

Az Erzsébet kor kultúrája erős középkori hagyományokon nyugodott, a gondolkodás formalizmusán, új eszmék kigondolásának képtelenségén, a célok sokféleségén, a fogalmak és a tettek mechanisztikus összekapcsolásán. Mi alapján cselekedhettek? A tanultságuk alapján mindenképpen. Ez felkeltette a bennük rejlő ambíciót. A felsőbb osztályokhoz tartozó írók és költők műveiben ugyanakkor megjelenik a szatíra és az ironia. Lyly nem vette magát túl komolyan, Sidney és Spenser könnyedén verselt, mintha e két költő Morus Tamás és Baldassare Castiglione tanításait követte volna. Shakespeare és Dekker sokat csúfolódtak, míg Ben Jonson megpróbált objektív maradni. 1600 körül újra divatba jött a szatíra.

Az, hogy inkább fogalmilag, mint racionálisan gondolkodtak, megmagyarázza, miért volt bennük kevés a kritikai képesség. A 16. század végén megjelenő szatíra nem tartozott a kor nagy teljesítményei közé. A burleszk és a paródia a szatíra részei voltak, mindkettő a stílus, a tartalom, az anyag és a kifejezési mód közötti különbségből született. Jó példa erre Shakespeare Falstaffja vagy Cervantes Don Quijotéje, de mások kevesebbszer használták a szatíra eszközét. Az igazi kifinomultság és a cinizmus a racionalitás beáramlásának volt köszönhető. A fogalmi gondolkodás elterjedtsége arra is magyarázatot ad, miért kezdtek el csak később kifejlődni a tudományok.

Ennek ellenére Lyly, Sidney, Spenser és Shakespeare világa progresszív volt, hiszen ezek a szerzők bizonyos értelemben a jövőbe láttak. Persze a *joie de vivre* nem volt általános. Bacon levelei és a pamfletírók művei egy szomorú korról tanúszkodnak. Vajon csupán a puritánok állították azt, hogy a földi élet szomorú és reménytelen? Egyáltalán nem. Az udvartól kezdve a nyomorban élő szegényekig mindenkinek ez lehetett a véleménye. Nem volt divat dicsérni az életet. I. Jakab uralkodása alatt még jobban eluralkodott a pesszimizmus. Persze lehet, hogy Erzsébet korában az emberek egy része még úgy hitte, egy újabb aranykor fog beköszönten, hiszen a társadalom viszonylagos harmóniában élt, mindenfelől áramlottak a kincsek, és a kultúra is újjászületett. Edmund Spenser *Epithalamion*-jában megünnepli ezt a rövid ideig tartó időszakot. Shakespeare *A velencei kalmárban* azonban már az új világ árnyoldalaira figyel, hiszen a reneszánsz végső soron sem a nagy világvallásokat nem tudta egyesíteni, ahogy azt Pico della Mirandola szerette volna, sem a kapitalizmus káros hatásaitól nem tudta megvédeni a világot.

Szabó László Tamás

Neveléstudomány és globalizáció*

Tapasztalatunk szerint a „globalizáció” kifejezés igen erősen megosztó hatású. Némelyek számára szinte egy új világkorszak majdhogynem „üdv történeti” nagyságrendű conceptusa (s ennek megfelelő hangszerelésben allelujáznak róla), mások számára a globalizáció az „ördög tül” való, a nyomában járó romlással, hanyatlással. E végletes állásfoglalások között természetesen mérsékelt, mérlegelő vélekedések is vannak (ez az írás is ebbe a körbe tartozik).

A pedagógiáról

A pedagógia az egyik legősibb ismeretrendszer. Az oktatásra, nevelésre vonatkozó elképzelések szinte egy időben születtek a civilizációval, kultúrával, a filozófiai gondolkodással. Gondoljunk csak arra, hogy a filozófiatörténet minden jelentősebb gondolkodójának, minden jelentős filozófiai irányzatának/iskolájának megvolt a maga nézetrendszere a nevelésről.

Ha azonban a tudományosság szigorú ismérveinek megjelenését vesszük alapul, akkor a neveléstudományt a legfiatalabb tudományok között kell számon tartanunk. A pedagógiai eszmerendszereket sokáig az emberről, az ember természetéről való feltevések, vélekedések – ha akarjuk: spekulációk – uralták. Az elméletek mellett megjelenő, tapasztalatokon, megfigyeléseken alapuló igazolt felismerések fényében változott a nevelésről való felfogás. E változás sokszor csak abban áll, hogy filozófiai fogantatású sejtések igazolódtak a „modern”, kutatásokon alapuló felismerések által is (pl. a szókratészi „bábáskodás” mögött rejlő elv az emberi lényről a tudásunk jelenlegi szintjén érvényesnek tartott ún. konstruktivista ismeretelmélet-tanulásfelfogás nézőpontjából is helytálló). Őszintén szólva nem is tudok viszont olyasmit említeni, – az európai tudományos gondolkodást megalapozó jelentős filozófusokra gondolva –, ami nézeteik közül teljes mértékben nevelési babonának bizonyult volna. (Ha valaki tud ilyet mondani, érdeklődéssel hallgatom).

* Elhangzott professzori székfoglalóként (DAB 2002. április 13.).

Pedagógia és neveléstudomány: e két fogalmat használtuk. Nyilvánvaló, hogy egymással rokonságban lévő jelenségekre utal mind a két megnevezés. Némely intézményben pedagógiai tanszékek, másokban neveléstudományi tanszékek foglalkoznak – mivel is? Azaz: mi a tárgya a pedagógiának, és mi a neveléstudománynak?

A pedagógia tárgya a (gyerek)ember fejlesztése: testi, értelmi és érzelmi erőinek és erkölceinek pallérozása/humanizálása; e fejlesztés társas-társadalmi közegben zajlik, műveltségi javak (= tantárggyá szervezett tudományos felismerések) közvetítése révén. E folyamatban a tanítás társas közege éppolyan fontos, mint a (szak)tudományos ismeretek, de azt is látnunk kell, hogy a tudományos ismeret is, a társas közeg is a tanítás/képzés folyamatában elsősorban a cél felé vivő eszköz. A cél: azt munkálni, hogy a növendékek a szervezett képzésben afelé tartanak, hogy munkára, öröme, együtt élésre és értelmes életre képes fiatalokká váljanak. Ez csak közvetítés révén (társadalmilag és tudományosan érvényes tudások) és társas közegben képzelhető el. E nézőpontból nincs értelme oktatás és nevelés dichotómiájáról beszélni. Ebben a felfogásban – az általunk képviselt értelmezésben – a nevelés azt jelenti, hogy érvényesítjük az egyes műveltségi területek „tudomány-specifikus/tantárgy-specifikus” nevelési/képzési potenciálját.

Mire utalunk e kicsit nehézkes, furcsa jelzős szerkezettel? Arra, hogy a tantárgyak közvetítésével folyó iskolai nevelés legfőbb célja, hogy segítse a növendéket az alapvető viszonyulások tisztázásában: abban, hogyan viszonyuljon örökölt kultúrájához, annak a népek/nemzetnek/országnak a történelméhez, amelybe beleszületett, vagy amelybe körülményei változásai folytán belekerült (történelem, irodalom, művészeti tantárgyak); hogyan viszonyuljon saját kora, számára adottságként megjelenő társadalmához és természeti valamint másodlagos környezetéhez (társadalomismeret, állampolgári ismeretek, természettudományi ismeretkörök); végül – de nem utolsó sorban – hogyan viszonyuljon önmagához (irodalom, pszichológia, művészeti tárgyak, testnevelés). Az alapkérdés: hogyan lesz a művelődési javak tantárgyi közvetítettségű tartalmaiból személyiségfejlesztés? Még konkrétabban: hogyan lesz Európa hegy- és vízrajzának, a termodinamika második főtételének, Hamlet tragikumának és a függvény-tannak a tanításából az embert (a fiatalt) gazdagító érték, azaz ízlés és ítéelőerő, az önellenőrzés igénye és képessége, a gondolkodás fegyelmezettsége, meggyőző érvelés, mások nézeteinek, gondolkodásmódjának tiszteletben tartása, a rendszeres munkavégzés rutinja és a kitartó munkavégzés képessége, a megértés élménye stb.? A válasz: értékes és érvényes tartalmak vonzó módon történő felajánlása, munkába vétele révén. Másképpen fogalmazva: művelődési tartalmak (tan)tárgyspecifikus fejlesztő potenciáljának vonzó módon történő érvényesítése révén. Nyilvánvaló, hogy ezek olyan komplex iskolai szocializációs termékek – ha tetszik: pszichikus és viselkedéses képződmények –, amelyek a tanítási órák, hetek, hónapok és évek aprómunkája során épülnek fel. És azt is tudnunk kell, hogy e potenciál érvényesítésére akkor és csak akkor van esélye az iskolának, ha – megismételjük – a fiatalok számára vonzó módon sikerül felajánlani a külön-

bőző műveltségi területek tudástartományait. Mert ekkor valóban nevelés (növelés!) történik, és nem idomítás.

Mindez persze a pedagógia hatáslehetőségeinek határait is jelzi. Csak annyit tehetünk, hogy – ismétlem – vonzó módon próbálunk felajánlani kulturális javakat, ám arra, hogy el- és be is fogadják őket, nincs hatalma sem az iskolának, sem a pedagógiának.

„Egyetlen pedagógia van: az az „ars” – nevezhetjük mesterségnek vagy művészetnek –, amelyik a gyakorlatban létezik. Minden, ami azon kívül van, ennek a szolgálatára” – írta egykori atyamesterem, Kiss Árpád, *Műveltség és iskola* c. monográfiájában, több mint fél évszázada. Mi az a „minden, ami azon kívül van”? Erre a kérdésre a neveléstudománytól várhatunk választ.

A neveléstudományról

A neveléstudomány egyik feladata értelemszerűen, hogy szolgáltatassa azt a „mindent”, amelynek a pedagógia gyakorlatát kell szolgálnia. Ez a minden az ember „természetéről”: fejlődésének – formálódásának, tanulásának sajátosságairól, a társas közeg és a tágabb társadalmi és civilizációs környezet hatásairól, dinamikájáról, a nevelés történetéről és az oktatási/képzési rendszerek szerkezetéről, működéséről szóló tudások foglalatára. E tudások éppúgy szólnak a nevelés mikroszintjéről (egyén, csoport, iskolai osztály), mint a tanügyről mint társadalmi alrendszerrel, akár nemzetközi összehasonlításban. E tudások zavarba ejtő gazdagságából egyrészt az következik, hogy a neveléstudománynak a rokontudományok széles körének eredményeit kell integrálni és transzformálni tudnia. (Erre még visszatérünk). Ez a körülmény értelemszerűen a megismeréstudományok és a viselkedéstudományok szinte teljes körére és a társadalomtudományok bizonyos területeire (szociológia, demográfia) való odafigyelés kötelezettségét rója a neveléstudomány művelőire.

Tekintettel e diszciplína fent jelzett szerteágazó kapcsolatrendszerére, felvetődik a kérdés, vajon nem lenne-e adekvátabb a többes számú, „neveléstudományok” megnevezés? Tudjuk, hogy e téren mértékadó országok gyakorlatában is a többes számú megnevezéssel találkozunk (*Educational Sciences*; *Erziehungswissenschaften*; *Sciences de l'Education*).¹

Úgy gondoljuk, hogy a „neveléstudományok” megnevezés erőteljesebben utal a tudományterület társadalmi jelentőségére; más kérdés ugyanakkor, hogy vajon a tudományterületek világos, egyértelmű lehatárolását preferáló akadémiai közeg nézőpontjából ez a fejlemény erősíti vagy gyengíti e diszciplína elismertségét, elfogadottságát, presztízsét?

1 A Debreceni Egyetemen is Neveléstudományok Intézete létesült.

Mivel ez a tudományterület az ember, s nem pusztán a gyermek fejlesztési lehetőségeivel és fejlődési sajátosságaival foglalkozik, a neveléstudomány(ok)-nak nemcsak „gyermekügyi”, hanem egyre hangsúlyosabban „felnőttügyi” illetékessége is van immár (egyértelműen ezt jelzi a felnőttképzés, továbbképzés, átképzés és távoktatás felfutása.)

E sokirányú „beágyazódás” izgalmas kihívás a rendszertani kérdések iránt fogékony kollégák számára, azaz, hogy vajon alap- vagy alkalmazott tudomány-e a neveléstudomány, illetve, hogy melyik inkább. Láthatólag ez a dilemma a tudományok akadémiai besorolását sem hagyta érintetlenül. A hagyományosan a filozófiai és történettudományok körébe sorolt pedagógia rendszertani helye egyértelmű volt: bölcsészettudomány. A közelmúltban a neveléstudományt a társadalomtudományok közé sorolták. (Tudomásunk szerint jelenleg ismét a bölcsészettudományok közé van besorolva). A kérdés megválaszolását meghagyom a rendszertani kérdések iránt fogékonyabb kollégáimnak.

Most térjünk vissza a fentebb említett kérdéskörre, a transzformáció problematikájára. Mit is értünk ezen valójában?

Abból indulhatunk ki, hogy a pedagógia a közvetítés mestersége (és némelyek szerint művészete is.) Azt is mondtuk korábban, hogy a neveléstudomány fő feladata, hogy municiót szolgáltatson e gyakorlati tevékenység számára. Példáinkat az ismeretelmélet és a szociálpszichológia köréből vesszük.

A megismerés egyetemes törvényszerűségeinek vizsgálata az ismeretelmélet feladata. A mi szakmánkban e kérdéskörrel részint a didaktika, részint – az emberi és a gépi információfeldolgozás analógiáit is bevonva a vizsgálódás körébe – a kognitív pedagógia foglalkozik. Az iskolában viszont sokféle tudományból származtatott tantárgyakat tanítunk. Valamennyi tantárgynak megvan a maga „természetrajza”. Ezt a magunk területén ismeretelméleti (didaktikai) problémaként, „tantárgyi sajátosságok” címszó alatt tematizáljuk. Ugyanezt a kérdéskört más tanszékeken szakmódszertani kérdésként kezelik (néhol ezt tantárgypedagógiának nevezik). Mindkét esetben az elmélkedés tárgya a megismerés/információfeldolgozás. Amíg azonban a didaktika/kognitív pedagógia a megismerés általános törvényszerűségeit kutatja, a szakmódszertan a megismerés különös problematikájával foglalkozik. Ebből következik, hogy a módszertan nem alkalmazott didaktika. Viszonyuk nem hierarchikus, nem az alá- és fölérendeléssel, hanem a mellérendeléssel jellemezhető. Filozófiai kifejezéssel élve didaktika és szakmódszertan kapcsolatát, viszonyát – ismételjük meg – az általános és különös kategóriákkal fejezhetjük ki. Ebben a viszonyban személy szerint kimonodottan termékenynek tűnő együtt-gondolkodási lehetőséget érzek.

A tanügyi metaforákról

Kettős, „gyermek- és felnőttügyi” illetékességről szoltunk korábban. Kiváltképp érvényesnek tarthatjuk ezt a minősítést, ha tekintetbe vesszük azokat a közkeletű, a külföldi szakirodalomban is gyakorta használt metaforákat, amelyek mind a képzés világának, a tanügynek különböző dimenzióira vonatkoznak.

Melyek ezek? „Tudástársadalom/információs társadalom; egész életen át tartó tanulás; az oktatás európai dimenziója; európai felsőoktatási térség; európai tanulási tér”. A metaforák mögött sejthető kulturális életvilágok középpontjában a manapság olykor kissé már túldimenzionáltnak érzett „Európa” áll. Ez az egyértelműnek látszó tájolás azonban igen eltérő értelmezések forrása. Tudjuk ugyanis egyfelől, hogy az Európai Unió illetékes fórumai – helyeselhetően bölcs józansággal, mértéktartással – az oktatáspolitikai kialakítását nemzetállami keretben hagyták. Ezidőszere nem létezik tehát „európai” oktatáspolitikai. Másrészt azt is tudjuk, hogy az „európai felsőoktatási térség” (amely a szakmai megnyilatkozásokban „Bologna” álnéven is szokott rejtőzködni) több immár egy egyszerű metaforánál, s a benne összesűrített szándékok, törekvések már jelenleg is mélyen érintik munkánk szervezeti keretét, az egyetemet mint intézményt.

Nagyjából egyetértés van kialakulóban az „oktatás európai dimenziója” tekintetében, azaz, hogy elsősorban szemléleti kérdéssről van szó, amelynek lényege, a különböző nemzetállami keretekben szerveződő fejlemények (ha tetszik, kulturális életvilágok: politikai eszmék, művészeti irányzatok vagy éppenséggel képzési filozófiák és képzőintézmények) összehasonlító bemutatása. (Régóta ismert szemlélet és módszertan például a nyelvtudományban, történettudományban, mi több a pedagógiában is.)

A metaforák sorában van ugyanakkor olyan is, amelynek az értelmezése heves nézetkülönbségek ütközőpontja volt (pl. akadémikusok és a tudomány doktorainak vitája a „tudástársadalom” koncepciójáról).

A sorban a legfiatalabb az „európai tanulási tér”. Ez volt a témája a Magyar Tudományos Akadémián lebonyolított, többnapos III. Országos Neveléstudományi Konferenciának is, amelyen a plenáris előadásokat a neveléstudományi komparatistika nemzetközileg jegyzett, külföldi tudósai tartották. *(Mivel sikeres konferenciáról van szó, méltánytalan lenne elhallgatni a „hazai” vonatkozásokat, lévén a konferencia programtanácsának elnöke Kozma Tamás professzor, szervezője Buda András tanszéki kollégám).*

E metaforák számbavételével mindössze arra az evidenciára kívántam utalni, hogy amikor nevelésről, képzésről beszélünk, változásoktól terhes, nagy dinamikájú jelenségvilágról van szó, következésképpen az idézett metaforákban összesűrített fejlemények a belátható jövőben komoly feladatokkal szembesítik a képzési szféra egészét és értelemszerűen a neveléstudományt is. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a jelenkori neveléstudomány és a globalizáció kifejezéssel címkézett jelenségvilág között ezek a metaforák teremtenek kapcsolatot.

A globalizációról

A globalizációnak nevezett jelenség a gazdasági és a pénzügyi világ összekapcsolódásának eredménye, amelyet – úgymond – a következő fejlemények tettek lehetővé: a kommunikációs technológiák fejlődése; geopolitikai fejlemények (a II. világháború után kialakult hatalmi konstelláció egyik meghatározó elemének összeomlása); a neo-liberális, azaz piacelvű gazdaságfilozófia uralomra jutása (kezdetben csak a gazdaságban, később a közszférában, ekként a képzés világában is).

E fejlemények vezettek azokhoz a következményekhez, mint a „tudástársadalom” vagy a „lifelong learning” eszméje.

E fejlemények egy része jótékonnak tekinthető a képzési szférára nézve (pl. oktatáspolitikai tapasztalatok cseréje; diplomák ekvivalenciája; képzési programok-tantervek közeledése: moduláris elv, kreditrendszer; a fentebb értelmezett „európai dimenzió” szemléletmódjának megerősödése; tanügyi prioritások közeledése: a minőség elve, a képzés társadalmi relevanciájának hangsúlyozása, a növendék mint ember igényeinek középpontba helyezése.)

Ám a piaci elv uralma, mi több: esetleges kizárólagossága a közszférában korántsem egyértelmű.

Vannak, akik úgy gondolják: a főszabály az, hogy alapvető joga minden embernek a képzéshez való hozzájutás, e szféra piacosítása („kommercializálódása”) viszont komoly veszélyeket rejt, mert ebben a logikában (ha tetszik: gazdasági paradigmában) az embernevelés igényei sérülnek a munkaerőképzés igényeivel szemben. E csoport érvei úgy szólnak, hogy a kommercializálódás növeli a hátrányos helyzetűek lemaradását, és torzíthatja az amúgy a retorikában kiemelten vallott közös értékek (szolidaritás, emberi jogok stb.) képviselőjét, érvényesítését. (Megítélésem szerint ebben sok igazság van.)

A liberalizáció híveinek viszont az a nézetük, hogy (az értelmezésükben definíciószerűen merev) iskolarendszer képtelen arra, hogy mindenki számára biztosítson érdemi részvételt a rendszerben. (Ebben is van igazság).

Járható útnak látszik, ha mindkét megközelítés értékeivel gazdagítjuk a képzés világát. De! A közszférában a járható útnak méltányossággal és igazságossággal kell „kikövezettnék” lennie. Ez azt jelenti, hogy a tanításért/képzésért viselt elsődleges felelősséget a közhatalomnak („public authorities/autorités publiques”) kell viselnie. Azért, mert a társadalom közös érdekét – felelősségteljes egyének kiformalását – csak a közhatalom (= társadalmi nyilvánosság, közvélemény) képes érvényesíteni. Pusztán a piaci logikától mindez nem várható.

A globalizált Európát tehát a magunk részéről csak a különbözőségek Európájaként tartjuk elfogadhatónak. A modernizáció jelentheti a nemzetállami struktúrák relativizálódását és átalakulását, ám mindennek együtt kell járnia a cseréből, az összehasonlításból származó kölcsönös gazdagodással.

Hogyan viszonyul vajon az általunk képviselt neveléstudomány a globalizáció kifejezéssel jelölt problematikához?

E ponton azzal egészítjük ki korábbi definíciónkat, hogy a neveléstudomány feladata az is, hogy értelmiségi szemlélettel közelítsen a fentebb jelzett fejleményekhez. Ambíciónk tehát, hogy mindazok, akik neveléstudománnyal foglalkoznak, alapvető belátásokhoz jussanak el a kitágult képzési színtér mint emberi és dologi tényezőkből szerveződő nagyon sajátos életvilág dinamikáját, törvényszerűségeit illetően. Az intellektus pallérozásában ez a reflexió és önreflexió, a nézőpontváltás képességegyüttesét jelenti, azt, hogy képesek vagyunk rá és igényünk is van rá, hogy tekintetbe vegyük a dolgok színét és visszáját.

Két példa:

– Az európai felsőoktatási térségről szóló szövegekben (à la Bologna) a felsőoktatás közjó („public good”). Az aktuális hazai oktatáspolitikai vezetés értelmezésében a felsőoktatás speciális közjó. A közbeékelte jelző korántsem ártatlan, azt a felfogást rejt, amelyik a piaci elv erőteljesebb érvényesítésében, a felsőoktatás szolgáltatás típusú átalakításában s ennek megfelelően az intézményszintű irányítás gyökeres átalakításában gondolkodik.

– A tanügyirányítás rendszerszintjére vonatkozólag a centralizált vs. decentralizált jelző a rendszerváltozást követő évtizedben szinte teljes mértékben olyan konnotációval telítődött, ahol a decentralizált értelmeződött haladóként, jóként, ami pedig centralizáltnak minősült, az egyszersmind a maradit, az ósdit, a roszszat jelentette. E folyamat azzal járt együtt, hogy a hazai tanügy irányítása decentralizálttá vált, s ez olyan mértéket öltött, ami jószívet ismeretlen a „pax sovietica” megszűnése utáni Közép-Kelet (Kelet-Közép?)-Európában.

S mit hallottunk a debreceni „Kiss Árpád konferencián”: a legutóbbi nemzetközi tudásmérésben (PISA–2000), amelyben a magyar tizenöt évesek szövegértési teljesítménye az átlagnál gyengébbnek bizonyult, a kifejezetten centralizált tanügyigazgatású országok (Finnország, Japán, Svédország) fiataljai bizonyultak a legjobbnak szövegértésben. Szóval hogyan is függ össze az igazgatás centralizált/decentralizált jellege a tanulók teljesítményével?

A nyelv és nyelvhasználat sajátos természetű: a feltárás, megvilágítás s egyszersmind az elrejtés játéktere is. Ambíciónk, hogy a neveléstudomány is a maga eszközeivel járuljon hozzá az értelmiségi habitus pallérozásához. Ezen azt értjük, hogy a nevelési/képzési jelenségek, rendszerek leírására és fejlesztésére szolgáló nyelv által használt fogalmak, conceptusok, a nyelv és a nyelvhasználat („retorika”) mögött rejlő értékek, érdekek, világlátás, elkötelezettség megvilágítására, feltárására törekszünk.

Ebben az értelemben az értelmiségi alapállás, a reflektív habitus munkálása azt jelenti, hogy megmutatjuk: az embernevelés mennyiben, miben más és több, mint a pusztán „emberi erőforrás” fejlesztése azaz a munkaerőképzés.

Debrecenben a Neveléstudományok Intézete keretében folyó valamennyi tevékenységünkben – doktori és szakos képzésünkben, sőt még a tömeges tanárképzéshez való hozzájárulásunkban is – ezt a reflektív, értelmiségi beállítottságot igyekszünk érvényre juttatni. Mindebben az a meggyőződésünk is érvényesül, hogy nem

teszünk egyenlőségjelet a (maradandóan) értékes és a legfrissebb, legújabb között. (Erről tanúskodnak egyértelműen képzéseink tanegységlistái, tematikái.)

A hagyományról

Minden tudomány képviselői – természetesen ezt tartjuk – megpróbálnak viszonyulni valamilyen módon saját előzményeikhez. (Ebben a keretben érthetően csak egy-két alapvető sajátosság jelzésére van mód.) Esetünkben a két világháború közötti korszak és az ún. államszocialista korszak neveléstudományáról szólunk mint előzményről. Állítjuk, hogy a 20. század első felének kiemelkedő neveléstudományi gondolkodói produktumainak java (pl. Imre Sándor társadalmi problémaérzékenységtől és felelősségérzettől áthatott „nemzetnevelési” koncepciója, Prohászka Lajos szellemtudományi gyökerű értékelméleti pedagógiája vagy Nagy László fejlődéstani didaktikája) olyan teljesítmények, amelyek méltán sorolhatók az akkori európai neveléstudomány fő áramlatába. (Példáinkat természetesen a legjelentősebb alkotók köréből válogattuk.)

Az államszocializmus évtizedeiben több értelemben is „kizökkent az idő”. A korszak, amely kiváltképp kezdeti szakaszában az „új ember” kimunkálásának igényével lépett föl, magától értetődő módon adta ki ezt a feladatot a pedagógiának/neveléstudománynak. Ez súlyos örökség. Máig tartó – nem kívánatos – hatása, hogy tapasztalataink szerint egyetemi körökben mind a mai napig beárnyékolja ez az örökség a neveléstudomány megítélését. (Nem igazán vigasztaló, hogy a „pax sovietica” szférájába tartozó szomszéd országokban is hasonló volt a helyzet.)

Am a dolgok történetiségéhez annak tudomásul vétele is hozzá tartozik, hogy ez a korszak egyáltalán nem tekinthető egységes, homogén képződménynek.

Az „orthodoxa” (értsd: a szovjet pedagógia) kötelező másolásának évei (nagyjából 1949–1953), lassan, nagyon lassan az oldódás folyamatába váltottak. A „szellemi szesztilalom” oldódásának fontos fejleménye, hogy az (akkori) hazai neveléstudomány jeles képviselői (Kiss Árpád diplomáciai érzékének és kezdeményezésének jóvoltából) részt vettek egy „kapitalista” vállalkozásban: az iskolarendszerek hozamát a tanulói teljesítmények tükrében vizsgáló nemzetközi összehasonlító méréses vállalkozásban (IEA).

Ezáltal – mondhatjuk – a magyar neveléstudomány (vissza)kapcsolódott a tudományosság nemzetközi áramlatába.

Ez a maga idejében óriási jelentőségű dolog volt: a „béketáborból” mellettünk csak a Lengyel Népköztársaság nevelésügyi tudományossága vett részt ebben a vállalkozásban (érdekes sajátosság: az adatfelvételt elvégezték, de annak feldolgozását – Magyarországgal ellentétben – nem tették közzé). Ez a hatvanas évtized közepén felvett kapcsolat tovább terebélyesedett a következő évtized első éveiben, amikor egy nemzetközi tantervelméleti szemináriumon (Svédország: Gränna) a mai magyar neveléstudományok meghatározó képviselői ismerkedtek

a diszciplína új eredményeivel (pedagógiai mérés és értékelés; taxonomizált tantervi követelményrendszer stb.).

Úgy gondoljuk tehát, hogy akkor járunk el helyesen, ha, miközben teljes mértékben szakítunk a messianisztikus, apologizáló (államszocialista) pedagógia hagyományával, a korszak értéknek bizonyuló, időtálló teljesítményeit megőrizzük.

Turbulens időket élünk, a tisztánlátás nehezebbé vált. Az akkori idők – hivatatosan – monolit értékvilágával szemben, manapság olykor zavarba ejtő értékpluralizmussal szembesülünk. Ez csak növeli a neveléstudomány és képviselőinek abbéli felelősségét, hogy a szintén turbulenssé vált képzés világában, az „innovációk” özönében tudásunkkal a dolgok, jelenségek megértését, a tisztánlátást munkáljuk. Ismételjük: sem apologizálni, sem misszionálni nem célunk, ezt a hagyományt nem tudjuk vállalni. Ám félreértés ne essék: alapállásunk korántsem jelent értéksemlegességet. Határozott értékrend alapján műveljük ezt a tudományt (reméljük, ez egyértelműen kiviláglott a globalizáció kapcsán elmondottakból), ám ambíciónk az, hogy világlátásunk, értékfelfogásunk ne deklarációkból, hanem – közvetetten – abból derüljön ki, ahogyan a nevelés, az oktatás, a képzés bonyolult jelenségvilágának fejleményeit kezeljük, értelmezzük.